



El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje



Agüera Pedrosa, Santos

**Andújar Castillo,
Francisco**

**Máster de Profesorado
en Educación
Secundaria
Obligatoria y
Bachillerato**

**Especialidad
Geografía e Historia**

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

*A Virginia Martínez por su incesante apoyo
en estos tiempos tan arduos.*

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Tabla de contenido

Introducción	4
Objetivos y justificación.....	5
Hipótesis.....	5
Metodología	6
1. Módulo Teórico.....	6
1.1. El pensamiento histórico cómo objeto de estudio	6
1.2. Qué es el pensamiento histórico.....	7
1.3. Competencias que se adquieren con el pensamiento histórico.....	8
1.4. Los problemas para la enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico	10
1.5. Hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje	12
2. Módulo de análisis	16
2.1. Conciencia histórica del alumnado	16
2.2. Corroboración de las hipótesis	22
3. Módulo didáctico de aprendizaje-enseñanza.....	23
3.1. El rol del profesor.....	24
1.2. Rol del alumnado	25
1.3. La utilización de las formas pretéritas.....	27
1.3.1. La clase magistral.....	27
1.3.2. El poder de la imagen.....	28
1.3.3. Los mapas conceptuales	29
1.4. La empatía: la construcción de la conciencia histórico temporal y su representación	30
1.4.1. Generar conciencia histórico-temporal.....	31
1.4.2. La representación mediante la empatía	32
1.5. El alumno y las fuentes históricas	34
1.5.1. El alumno investigador y la representación de las fuentes.....	35
Conclusiones	36
Anexos.....	38
Bibliografía	42
Documentación y recursos	43

Introducción

Parafraseando al historiador Croix¹: “es curioso que lo último que yo escriba sea lo primero que ustedes lean”. Es complicado introducirse a un tema tan complejo, y tan en boga, como es el desarrollo del pensamiento histórico, no obstante, muchos de ustedes habrán oído la oración: “la historia es solamente estudio”. Lo que esta oración implica es que el aprendizaje de la historia es plenamente memorístico. Ahora, todos aquellos y aquellas que tengan un cierto interés por la historia saben que no es así. Esta oración absolutista no la debemos de achacar al colectivo social en general, ya sea a por su ignorancia o desconocimiento sobre la materia, porque si esto es así, por lógica los historiadores sólo escriben para los historiadores y tampoco es así. Esta oración es causada, sin duda alguna, por la enseñanza preestablecida en la educación media.

Historia, epistemológicamente, se puede entender que es “el que ve”. Pero si aceptamos que la historia simplemente es una disciplina o materia que se supera académicamente mediante la memorización ¿no tendríamos los ojos tapados? ¿No seríamos simplemente espectadores de la historia que nos narra nuestro profesor? Lo que he querido realizar, a lo largo de este escrito, es poder aportar unas metodologías, ideas y procedimientos para poder quitar la venda que tenemos en los ojos y poder comprender el cómo y el para qué de la historia.

Para realizar esto, es necesario entender qué es la historia y para ello se han realizado una serie de encuestas para saber qué entiende el alumnado por historia. Tras el análisis de esos resultados, se han expuesto unas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en la enseñanza-aprendizaje mediante la experiencia, pues se ha presupuesto que la mejor manera de aprender es mediante el trabajo y la participación.

¹ Croix, *La lucha de clases en el mundo griego antiguo*, (1988) p. 7

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Objetivos y justificación

Los objetivos que he querido lograr son que el alumnado desarrolle una consciencia de la construcción discursiva de la historia y de cómo se realiza. Para ello, el profesor deberá de aportar determinadas metodologías, interpretaciones y fuentes para que el alumnado trabaje con estas, para que no sea un mero espectador ante las explicaciones del profesor sino que mediante el trabajo sobre las actividades o la interpretación de las fuentes sea él o ella el constructor del discurso histórico.

A la realización de este proceso lo he encuadrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la experiencia. Este proceso o metodología lo he contrapuesto con el proceso de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual. El proceso de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual ha sido la justificación de este trabajo, pues las hipótesis planteadas se basan en que la realización de esta metodología se desarrolla un proceso de enseñanza basado en la exposición y síntesis de contenidos, provocando en el desarrollo del aprendizaje del alumnado la asimilación del contenido de forma memorística y, tras superar la prueba del contenido, olvidarse del mismo.

Hipótesis

La primera presunción que he realizado es que el alumnado ve o entiende la historia como un conocimiento absoluto o inalterable y que no tiene un conocimiento discursivo ni conceptual sobre la propia historia.

La concepción que tiene el alumnado sobre la historia ha sido lograda mediante los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado en el aula de historia. Se ha presupuesto que la percepción del alumnado sobre la materia de historia es plenamente memorística. Entendiendo que la materia de historia es un obstáculo que se ha de esquivar solamente mediante el estudio, por lo que se logrará que estos contenidos se pierdan en el olvido de los alumnos.

Una de las hipótesis más planteadas, es que el alumnado no entiende la Historia como una forma discursiva sino que la asimila a la interacción de relaciones conceptuales

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

entre sí. Se cree que la formulación de este hecho es logrado por la exposición conceptual, la síntesis y la falta de reflexión que promueve el profesorado.

Metodología

Partiendo de los modelos teóricos de Santiesteban, Benejan, Pagès, Carretero, Pozo y Asensio², prefijé las hipótesis expuestas. Para el análisis y corroboración de las mismas realicé los siguientes pasos:

1. Análisis conceptual: se realizó un sondeo a 21 alumnos para comprobar si mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual el alumnado asimila y retiene los conceptos. Este sondeo se basaba en que el alumnado definiera escuetamente tanto conceptos generales como específicos.
2. Percepción de la historia del alumnado: se realizó una serie de encuestas (hay que tener en cuenta que solamente se realizaron las encuestas a 51 alumnos debido a la escasez de alumnos que había en el centro donde realicé las prácticas) basadas en determinados temas expuestos en las hipótesis para comprobar su forma de asimilación de los contenidos de la materia, sus percepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y sus conocimientos o ideas sobre qué es la historia.

Tras estos pasos y su corroboración, diseñé una serie de actividades y contenidos procedimentales para el desarrollo del pensamiento histórico en el aula.

1. Módulo Teórico

1.1. El pensamiento histórico cómo objeto de estudio

Es difícil de acotar el desarrollo del pensamiento histórico en el aula como un objeto de estudio, pues debemos de ser conscientes de que es casi imposible medir y analizar las

² Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010), Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2010) y Carretero, Pozo y Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1988)

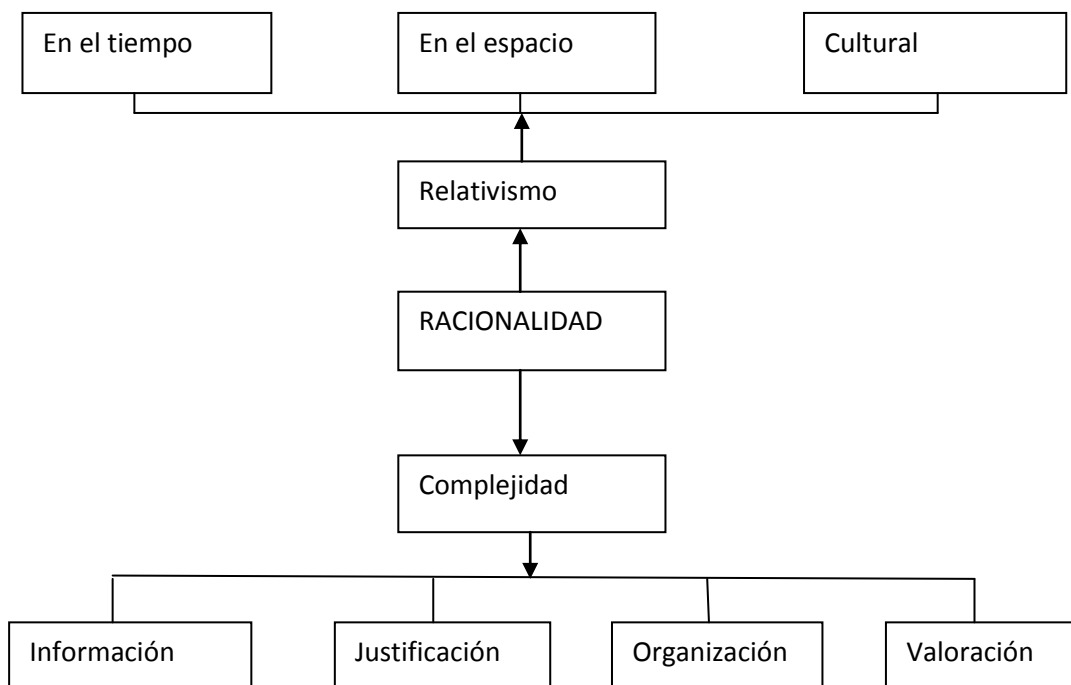
El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

categorías y las variantes del mismo. Por lo tanto, debemos de entender al pensamiento histórico cómo el desarrollo crítico-constructivo que realiza discursivamente el alumnado sobre un devenir histórico.

1.2. Qué es el pensamiento histórico

Como hemos visto en la situación del objeto de estudio es difícil concretar o definir el pensamiento histórico, diversos autores conciernen en que la utilidad del pensamiento histórico se basa en aportar al alumnado los instrumentos y conocimientos que le ayuden a comprender el mundo en que vive, es decir, a través de las capacidades y actitudes que han adquirido puedan interpretar el mundo social, económico, religioso, etcétera y generar sus propias valoraciones de los mismos.

Para tener un ideario claro de lo que debe de suponer o enraizar la construcción de un pensamiento histórico en el alumnado expondré un esquema de Pagès³:



³ Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) p.158

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Podemos apreciar en el esquema que el pensamiento histórico es un saber relativo, y de esto debe de ser consciente el alumnado. Pagès⁴ cree que el mayor problema que reside en el alumnado es la conceptualización y contextualización de los contenidos, es decir, el alumnado genera su propio discurso de la historia mediante la obtención de información y análisis de contenidos, pero no es capaz de interpretarlos, asimilarlos e interrelacionarlos. Siguiendo el esquema de Pagès, el alumno será capaz de justificar tal discurso, organizarlo y realizar una valoración del mismo, pero el problema recae en que el alumno entenderá este conocimiento de una forma absoluta, convirtiendo la historia en un dogma, en un mandamiento escrito en piedra, como veremos en los siguientes apartados.

1.3. Competencias que se adquieren con el pensamiento histórico

Las competencias del pensamiento histórico no las podemos racionalizar de la misma manera que con el pensamiento lógico matemático y los demás pensamientos que estudian el medio⁵. La composición que se ejercen en las aulas sobre el pensamiento histórico, y la materia de historia en general, es un cómputo entre la investigación didáctica de historia y las fuentes esenciales, es decir, los contenidos que se recogen en los libros de texto se basan en los análisis de interpretaciones históricas de las diferentes corrientes historiográficas. Un amplio abanico de autores⁶ abogan porque estos contenidos sean expuestos en el desarrollo del aprendizaje-enseñanza mediante métodos conceptuales para ayudar a desarrollar en el alumnado las competencias del pensamiento histórico, pero esto, a mi parecer, provoca que el profesor se base en la síntesis y el alumnado en la memorización de los contenidos y sea incapaz de desarrollar adecuadamente las competencias del desarrollo del pensamiento histórico.

⁴ Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000)

⁵ Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010)

⁶ Benejan, «La selección y secuenciación de los contenidos sociales» » en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) y Martín, «El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía» en Carretero, Pozo y Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1989)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Las competencias históricas las podemos aglutinar, siguiendo a Santiesteban, en: la construcción de la conciencia histórico temporal; la creatividad histórica; las formas de representación de la historia; y la interpretación de la historia⁷.

Todas estas competencias son el culmen de lo que muchos autores catalogan como el pensamiento crítico, que es la capacidad que desarrolla el alumnado para poder ejercer una asimilación e interpretación de las diferentes manifestaciones de la humanidad, desde su análisis sociológico y económico hasta el artístico y científico, pudiendo ejercer una reflexión intrínseca entre presente, pasado y futuro⁸. Para ello me baso en las palabras de Giroux, pues para él es la capacidad de examinar críticamente la vida.

*Tratar conocimiento social sólo como un conjunto de habilidades cognitivas podría conducir a aislar los hechos de los valores y se correría el riesgo de enseñar a los estudiantes como abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines*⁹

El pensamiento crítico, siguiendo a Pagès¹⁰, está intrínsecamente enraizado con los valores, actitudes y simpatías que posiblemente el alumnado tiene inculcadas de su círculo no académico¹¹, y por ello, el alumno debe desarrollar las capacidades de preguntar y responder a determinadas cuestiones, problemas, etc. Debe de saber deducir y juzgar asépticamente la intención de las fuentes y la falsedad de las mismas. Del mismo modo, el alumnado ejercerá unas pautas de síntesis y conclusiones en el propio sistema de enseñanza-aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá de proporcionar las capacidades de identificar el problema central y reconocer la adecuación de los datos sin problemas.

El pensamiento crítico es un proceso de aprendizaje cognitivo ligado a la empatía o a la afectividad, que es lo que hemos dicho pretéritamente, que el alumno ejerce sobre la materia en cuestión, por lo tanto, deben de ejercerse pautas pedagógicas para la

⁷ Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010) p. 39

⁸ Pagès, «El tiempo histórico» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000)

⁹ Cita recogida en Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) p. 163

¹⁰ Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000)

¹¹ Delval, *Los fines de la educación*, (1996)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

realización de este aprendizaje. En definitiva, el aprendizaje crítico debe realizarse a través del conocimiento recogido en los libros de texto y apoyándose en fuentes y actividades planteadas por el profesorado, así se desarrollará una serie de habilidades y operaciones mentales que se basan en la comprensión y asimilación de los diferentes sucesos históricos y culturales.

1.4. Los problemas para la enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico

Es duro y tortuoso desarrollar un sistema de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Debemos de tener en cuenta que en la realización de la enseñanza se plantean varios problemas. Para analizar estos problemas me he basado como fuente teórica en los escritos de Zaragoza y Pagès¹², para exponer después los problemas que son la innovación de este Trabajo Fin de Máster.

Zaragoza nos plantea diversos problemas que pueden afectar desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, englobándolos en: políticos, ideológicos, científicos, profesionales y didácticos.

Referidos a los problemas políticos debemos de hacer hincapié en que la historia ha servido como justificación de los regímenes políticos o como dijo Altamira, en *La enseñanzas de la historia*¹³, debemos de tener cuidado en no crear una historia de hechos, fechas y lugares, y no se debe desvalorizar ninguna interpretación histórica de las diferentes escuelas historiográficas sino mostrarlas al alumnado, y con ello tendrá una visión mayor de la forma de interpretar la historia, haciéndolo obligatoriamente, y a través de esto, mediante un desarrollo de aprendizaje cognitivo. Esta historia de hechos, fechas y lugares marca unos contenidos de carácter factual, dando un conocimiento de

¹² Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) y Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2010)

¹³ Altamira, *La enseñanza de la Historia*, (1977)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

forma memorístico y absoluto, por lo tanto, el alumno en sus actividades solamente se dedicará al “corta y pega”¹⁴.

Los problemas ideológicos consisten en la manipulación o la interpretación sesgada por parte del profesor. Hay que ser consciente de que a la hora de desarrollar el aprendizaje-enseñanza no se puede realizar de una manera plenamente aséptica, pues la historia nos es una ciencia objetiva¹⁵, pero el profesor debe realizar un discurso lo más ecuánime posible, y sobre todo, aportar diferentes fuentes y herramientas, además del libro de texto.

Los problemas de base científica corresponden a la ambigüedad o complejidad de la materia, pues se han ocultado fundamentos al alumno creyendo que este es incapaz de saber lo que es la historia, como veremos en el siguiente apartado.

Los problemas profesionales, en primera instancia, corresponden a la manera en que el profesor ejerce su labor. Parafraseando a Zaragoza: “los profesores han sido grandes devoradores de síntesis y devotos de los modelos estructurales”¹⁶. Con esto, hay que andarse con precaución, porque los profesores tienden a replicar los modelos que les han impuesto las anteriores enseñanzas de sus predecesores, es el caso de la clase magistral, por poner un ejemplo. También debemos de tener presente, la escasez de materiales curriculares destinados al desarrollo del pensamiento histórico y a la escasa preparación de un profesorado reflexivo que promueva y enseñe al alumnado a aprender a aprender¹⁷.

Los programas didácticos, para ser escuetos, vienen dados por la poca preparación pedagógica del profesorado. El profesor no predispone o no conoce el grado cognitivo del pensamiento formal del alumnado, o se niega a desarrollarlo, pues varios autores¹⁸ han demostrado la complejidad con que el alumno desarrolla el pensamiento social histórico. Prosiguiendo con Zaragoza, este autor hace hincapié en lo importante que es

¹⁴ Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (2000) p. 155

¹⁵ Jenkins, *Repensar la Historia*, (2009)

¹⁶ Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p.169

¹⁷ BOE, núm. 5, Viernes 5 enero 2007, p. 703-708

¹⁸ Santiesteban «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010), Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales*, (1989) y Delval, *Los fines de educación*, (1996)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

el desarrollo de la dialéctica del discurso de investigación, pero este discurso de investigación debe de ser un discurso elaborado por el alumnado, ejerciendo su propia experiencia, sino que cabe esperar que los conocimientos adquiridos se den de una forma memorística y acaben en el olvido.

Teniendo en cuenta todos los problemas citados, en este Trabajo Fin de Máster he querido añadir los problemas del alumnado y su concepción de la historia, en primer lugar, y siguiendo los estudios de Pagès¹⁹, el alumnado exige un conocimiento acotado y sintético negando su propia predisposición a la construcción del pensamiento histórico; en segundo lugar, debemos de entrar en la mentalidad del alumnado y en la sociedad posmoderna, el alumnado esta infotoxificado y cubierto de toda clase de entretenimiento y estímulos de entretenimiento (videojuegos, móvil...etc.). Además, hay que añadir, que ve la historia con poca utilidad o como un simple muro que hay que saltarlo mediante un aprendizaje memorístico del contenido, es por esto, por lo que en este TFM se plantea una serie de actividades o recursos para que el alumnado comprenda de una manera afectiva el qué y el para qué de la historia y así poder ejercer un pensamiento crítico-reflexivo sobre la sociedad y su tradición.

1.5. Hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

“Los peores historiadores para un joven son aquellos que juzgan. ¡Los hechos, los hechos! Y que él juzgue por sí mismo: de este modo aprende a conocer a los hombres. Si el juicio del autor le guía sin cesar, lo único que hace es ver por la mirada del otro; cuando esta falta, no verá más”

Rousseau (1762)²⁰

Altamira, en 1891, realizó una crítica a la historia memorística, basada en la escuela alemana. Tal crítica se basaba en el sujeto y objeto de la didáctica de la historia, que entendía como forma del estudio de la historia, descatalogando la historia y las formas didácticas de la misma, realizadas mediante el aprendizaje de fechas, lugares y nombres,

¹⁹ Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (2000)

²⁰ Cita recogida en Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p.179

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

y ejecutando ese sujeto histórico hacia una historia que tenía como objeto la comprensión de sucesos acaecidos, teniendo como protagonistas a los grupos colectivos en vez de a personajes particulares.

Esta historia narrativa, del aprendizaje de inmensas listas de reyes, ha sido sustituida por una historia explicativa o conceptual²¹. La historia explicativa o conceptual está basada, tal vez por los problemas que hemos citado, en que el profesor ha ofertado un programa de síntesis y el alumnado ha demandado un conocimiento escueto y acotado, basados o impartidos sobre la exposición de contenidos realizados mediante la clase magistral y apoyándose en los mapas cognitivos²².

Los mapas cognitivos debemos de entenderlos, aunque como nos indica Elena Martín tienen una difícil definición, como un constructo ontológico derivado del discurso histórico que extrapola los principios y atributos básicos del mismo, esta representación tiene como objetivo que el alumno adquiriera, almacén y modifique la información²³.

En mi fase de interacción en el aula realicé la observación de que el sistema de enseñanza-aprendizaje se basa en la clase magistral expositiva. Exponiendo en primer lugar, los mapas cognitivos, y acto seguido, se realizaba por parte del profesor una exposición explicativa de los contenidos para la asimilación de los mismos por parte del alumnado.

He considerado que el método de enseñanza-aprendizaje basado en la clase magistral, que expone unas estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante el método conceptual, tiene en sí mismo los mismos procesos de aprendizaje memorístico que el antiguo modelo de enseñanza-aprendizaje. Comprobé esta hipótesis realizando un pequeño sondeo a 21 alumnos. Este sondeo, se basaba en que definieran una serie de conceptos que se habían desarrollado en los temas anteriores que había realizado el alumnado.

²¹ Pozo y Carretero, «Las explicaciones causales de expertos y novatos», Prats, «Las experiencias didácticas al cuestionario oficial», Pozo, Carretero y Asensio, «Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales*, (1989)

²² Martín, «El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales*, (1989)

²³ Martín, «El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales*, (1989) p.184

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

El 57% de los alumnos contestaron en blanco, un 16% extrapolaron o se equivocaron en los conceptos y un 27% contestó a los conceptos de una forma memorística, desarrollando de igual forma la definición del libro de texto o la expuesta por el profesor, he aquí varios ejemplos:

- Absolutismo: *etapa en que los reyes eran absolutos, el poder sólo lo tenían ellos. Eran las únicas personas que decidían.*
- Liberalismo: *es la etapa que sigue a los absolutismos. En ella el poder se ejerce. Hay una división de poderes.*
- Absolutismo: *es el antiguo régimen, con los estamentos.*
- Liberalismo: *hay clases sociales.*
- Absolutismo: *el rey tiene todo el poder y la sociedad está dividida en estamentos según sus privilegios.*
- Liberalismo: *el poder se divide y la sociedad se dividen en clases sociales según sus propiedades.*

Por lo tanto, y como podemos apreciar, estos conceptos han caído en el olvido y el discurso histórico ha sido perdido. Estos problemas son los expuestos con anterioridad, pues el profesor se dedica a sintetizar los contenidos y el alumnado tiene la consciencia de que los contenidos de los temas históricos hay que memorizarlos para superar el examen.

Para Asensio, Pozo y Carretero²⁴, la reducción de la enseñanza a temas representacionales supone la restricción desafortunada del estudio de la historia, añadiendo además, que las nuevas corrientes filosóficas critican los sistemas representacionales para indicar que el discurso o el hilo discursivo es la génesis de todo pensamiento reflexivo²⁵, la representación no se debe de entender como la asimilación de los contenidos históricos sino que dentro de la construcción imaginativa del alumnado debe de ser capaz de crear lazos afectivos con el pasado.

Con todo esto, quiero decir que la nueva didáctica, que es la que se ejerce en las aulas de hoy en día, es una emulación del sistema de enseñanza-aprendizaje anterior, hay que

²⁴ Pozo, Carretero y Asensio, «Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales*, (1989) p. 219

²⁵ Rorty, *Contingencia, ironía y solidaridad*, (2011)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

tener en cuenta la variante de la enseñanza basada en la memorización y el problema de que todo esto reside, parafraseando a Pozo, Carretero y Asensio: “en que el centro de organización del aprendizaje sigue estando puesto fuera del alumnado²⁶”.

La alternativa a estos juicios e hipótesis, que he expuesto, gira en torno a la construcción del pensamiento histórico del alumnado²⁷ que debe ejercerse sobre una reflexión de la historia, sobre sus objetivos y conocimientos.

Hemos visto la crítica didáctica de Altamira sobre el paradigma de una historia plenamente historicista, y cómo ha sido sustituida por una historia basada en la comprensión de las interpretaciones históricas de las determinadas escuelas historicistas que también recaerán sobre un sistema de aprendizaje memorístico, por lo tanto, la innovación que hemos de seguir es plantear qué es la historia y hacer conciencia de ello al alumnado. La mejor definición o la más acorde a los nuevos paradigmas históricos es la de Keith Jenkins:

La historia es un discurso cambiante y problemático, que aparentemente trata sobre un aspecto del mundo, el pasado; este discurso es producido por un grupo de trabajadores con mentalidad actual (abrumadoramente, en nuestra cultura, por historiadores asalariados cierra paréntesis que realizan su trabajo de manera mutuamente reconocible, que están epistemológicamente, metodológica, ideológica y prácticamente posicionados y cuyos productos, una vez puestos en circulación, están sujetos a una serie de usos y abusos que lógicamente son infinitos, aunque en realidad, por regla general, se corresponden con las bases del poder que existen en un momento dado y que estructuran y distribuyen los significados de la historia a partir de un espectro que se despliega desde los dominantes hasta los marginados²⁸.

Las hipótesis que hemos planteado, como se ha prefijado en los apartados anteriores, es que el alumno cree que la historia es un mero trámite académico, que no tienen consciencia de qué es la historia, creyéndola inútil en su propia concepción utilitarista.

²⁶ Pozo, Carretero y Asensio, «Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p.217

²⁷ Pozo, Carretero y Asensio, «Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p.217

²⁸ Jenkins, *Repensar la Historia*, (2009) p.34

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Los antiguos métodos de enseñanza-aprendizaje se basaban en describir si el alumno era capaz de llegar a los objetivos y desarrollar unas actitudes de atender y responder²⁹; del mismo modo, indicar los medios que ha utilizado el alumnado para cubrir tales objetivos, es decir, desarrollar las destrezas y habilidades que son memorización, análisis y juicio.

Contemplando la nueva concepción de historia de la que debe de ser consciente el alumnado, el profesor deberá de constatar que el alumnado llega los objetivos de que la historia es un conjunto de metodologías diferentes y que forma determinados y diversos discursos históricos que son elaborados a posteriori, formados por restos a veces contradictorios en un pasado infinito³⁰, y que cada individuo o colectivo puede plantearse nuevas hipótesis o demandas sobre ese caso, o criticar un discurso aceptado. Para crear e interiorizar este discurso en la consciencia del alumnado debemos de realizarlo, como veremos en los apartados posteriores, mediante el aprendizaje basado en la experiencia. Es difícil acotar cómo debe de ser esta experiencia y mediante que se debe de ejercer, pero se basaría en las competencias de aprender a aprender, o en una oración tautológica del filósofo Gadamer: “educación es educarse y la formación es formarse³¹”.

2. Módulo de análisis

2.1. Conciencia histórica del alumnado

Tras haber formulado la definición de historia y marcar el propósito que debemos de procurar y realizar que es que el alumno forme su propio criterio histórico, para esta fase de muestreo, he seguido las ideas de Carretero³², como hemos citado con anterioridad, de que uno de los problemas que recaen sobre el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas es que la forma de aprendizaje-enseñanza no está

²⁹ Pozo, Carretero y Asensio, «Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p. 216

³⁰ Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p.171

³¹ Gadamer, *La educación es educarse*, (2000) p.11

³² Pozo, Carretero y Asensio, «Modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p.217

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

englobada en el alumno sino fuera de él. Siguiendo con este criterio, he intentado obtener las opiniones y criterios del alumnado sobre la historia, articulándolas para su posterior interpretación.

He partido de las hipótesis de que el alumnado no veía en la historia nada más que un conocimiento absoluto e inalterable y que no tenía un conocimiento histórico sobre la propia conceptualización de la historia. Por ello se han realizado una serie de encuestas que se basaban en un cómputo de aseveraciones que el alumno debería valorarlas mediante los criterios de: de acuerdo, muy de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Con ello, he querido presentar lo que entiende el alumnado por historia, por su aplicación en el aula, y por sus percepciones y asimilaciones de la misma.

Como he dicho, la serie de aseveraciones que han sido expuestas al alumnado las he organizado siguiendo un criterio de interpretación basado en la empatía o afectividad del alumno hacia la historia, lo que supone la asimilación de la antigua escuela explicativa o conceptual y una tercera tabla en la que se expondrán las causas-efectos y lo que se deben entender por historia.

Tabla I	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La historia es un conocimiento acabado	41,1%	35,3%	5,9%	17,6%
La historia es un cómputo de hechos, fechas y lugares	9,8%	19,6%	50,8%	19,6%
La historia se aprende memorísticamente	-	-	76,4%	23,5%

Debemos de ser conscientes que las percepciones que tiene el alumnado sobre la historia como un conocimiento acabado nos dan más de un 75% que no consideran la historia como un conocimiento acabado. Esto se contrapone con las hipótesis que hemos sugerido para el desarrollo de este TFM. No obstante, hemos de entender que el alumnado concibe la historia no como un ente o una ciencia construida por diversos

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

discursos, siguiendo de nuevo la definición de Jenkins³³, sino que entienden que la historia se puede modificar mediante nuevos hallazgos: como pueden ser los descubrimientos arqueológicos, artísticos, etcétera. De este modo, he interpretado esta aserción, debido, como veremos más adelante, a que el alumnado entiende la historia como un conocimiento absoluto e inalterable, valga la reiteración, corroborando las hipótesis.

No obstante, y siguiendo con los análisis de los datos obtenidos, debemos de hacer muy presente que más del 75% del alumnado ha considerado que la historia es un cómputo de fechas, hechos, y lugares. Esta percepción o asimilación que tiene el alumnado sobre la historia es un sustrato referido a la antigua enseñanza de la historia realizada mediante la clase magistral y mediante un aprendizaje plenamente memorístico, que como hemos visto con anterioridad, es la crítica que realizaba Altamira³⁴ a las viejas escuelas historicistas y al modelo académico que impartía de esta forma los contenidos. En base a ello, debemos de considerar que el alumno cuando realiza el aprendizaje de la historia no relacionará, enjuiciará o valorará los contenidos dados, sino que simplemente corrobora la hipótesis de que el alumno se enfrentará a la historia mediante una forma de aprendizaje memorístico, totalmente opuesto al sistema de aprendizaje del pensamiento histórico, social y crítico.

Pero lo que hace a corroborar definitivamente nuestra hipótesis de que el 100% del alumnado comprende que la historia se tiene que aprender memorísticamente, no nos debe de sorprender en gran medida esta aserción, pues la historia tiene enclaves que sí se deben de memorizar. El problema que hemos manejado a lo largo de este TFM es el cómo se memorizan, pues algo que simplemente se ha memorizado para superar una determinada prueba y/o examen tiende a recaer en el olvido, como hemos visto que es el problema del sistema de enseñanza-aprendizaje expositivo o conceptual. Por lo tanto, debemos de abogar, como veremos más adelante, por un sistema hipotético-deductivo o como hemos dicho con anterioridad, parafraseando a Gadamer³⁵: “que ayudamos al alumnado a aprender a aprender y que la educación es educarse”. Por lo tanto, no es problema del aprendizaje en su forma de memorización, como veremos más adelante,

³³ Jenkins, *Repensar la Historia*, (2009) p. 31

³⁴ Altamira, *La enseñanza de la Historia*, (1977)

³⁵ Gadamer, *Educación es educarse*, (2000)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

sino en la manera en que el alumnado asimila el discurso histórico y por ello, como hemos visto con anterioridad, tiende a confundir, olvidar, y desechar todos los conceptos que le sirven como eje vertebral de su discurso o asimilación histórica.

Para evitar estos problemas debemos de desarrollar en el alumnado una empatía o afectividad hacia la historia. Muchos autores³⁶ abogan por ello, y esta empatía o afectividad generará en el alumno un interés sobre la materia, que le ayudara a asimilar los discursos históricos, asimilando los contenidos o prolongándolos en su olvido.

Tabla II	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La historia ayuda a entender el presente	-	17,6%	53%	29,4%
La historia se construye a través de vestigios	2%	45%	39,2%	13,7%
La historia sirve para comprender o analizar los factores sociales y económicos	29,4%	17,6%	47%	5,9%
La historia es una ciencia subjetiva	5,9%	23,5%	39,2%	31,3%

El alumnado no genera una empatía o afectividad por la historia, es decir, no llega a comprender y apreciar las situaciones y las mentalidades de las sociedades del pasado, pero si es capaz de realizar un lazo afectivo hacia la historia, pues más del 72% del alumnado cree que la historia ayuda a entender el presente, por lo tanto, facilita la labor del profesor, ya que el alumno considera, bajo sus criterios, a la historia con una cierta utilidad.

Del mismo modo, la mitad del alumnado cree que la historia ayuda a comprender los factores sociales y económicos de una sociedad. No obstante, debemos de contraponer las dos similitudes o disparidades de las distintas aserciones, pues, ¿cómo el 72% cree

³⁶ Carretero, Pozo y Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1989) y Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico» (2010)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

que los constructos del presente se deben a las formaciones del pasado y un 20% menos cree que la historia sirve para comprender los factores sociales y económicos? La clave a la resolución de estos criterios, es que esta categoría de percepciones es debida a la enseñanza-aprendizaje del sistema expositivo o conceptual. Pues el sistema de enseñanza-aprendizaje expositivo o conceptual enmarca de una manera expositiva los factores sociales y económicos en un determinado momento, y el alumnado memorizando esto, no los relaciona o interrelaciona con los factores de otra época histórica, y por lo tanto enmarca en un cuadro un determinado momento histórico, siendo incapaz de desarrollar un pensamiento histórico del mismo. Esta interpretación puede parecer forzada o sesgada, pero debemos entender que la totalidad de los alumnos se han sometido al sistema de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual, y debemos ser conscientes que dan un gran grado de utilidad a la historia, y no son capaces de ver la utilidad de este sistema que ayuda precisamente a comprender los diversos factores que acaecen en un suceso, por lo tanto, no nos queda otra interpretación que la de que el alumno se basa simplemente en la memorización del mapa conceptual segregándolo a una invariabilidad del mismo, y cómo hemos dicho, siendo incapaz de interrelacionarlo con los demás tiempos históricos.

El alumnado tiene un gran déficit, como hemos visto en la sección de la *tabla II*, sobre la construcción o la creación de la historia. Es más, se comprueba la hipótesis de que el alumno no entiende bien la construcción ontológica o la creación de los discursos de la ciencia histórica. Tal vez esto, se ha creado por los problemas que hemos planteado en el *apartado 1.4*. No obstante, se corroboran las hipótesis de que el alumno no entiende el cómo de la historia, cosa que se logrará por el aprendizaje mediante la experiencia, como veremos en el siguiente apartado.

Una de las hipótesis que no hemos podido verificar ha sido si el alumno pensaba que la historia no era subjetiva, pero esta hipótesis hay que tratarla con pinzas, pues pese a que el resultado marca una tendencia hacia que el alumnado cree que la historia es subjetiva, comparándolo con la *tabla III* vemos que el alumnado cree que la historia no es interpretable. Por lo tanto, el alumnado cree que sobre la historia se puede opinar, pero no tiene la consciencia de que la historia es un discurso en construcción. Entienden la forma subjetiva debido a los círculos fuera del círculo académico, como nos indica

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Juan Delval³⁷. Para este autor estas asimilaciones u opiniones que tiene el alumno sobre los contenidos académicos son inculcadas por los círculos afectivos: amistad, familia, etcétera. Pero en base a ello, el alumnado es consciente de que sobre un hecho histórico pueden existir varias opiniones y esto puede servir a la nueva concepción de aprendizaje-enseñanza que queremos mostrar.

Tabla III	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La historia se compone de conceptos históricos	-	5,9%	58,8%	35,2%
Los esquemas, resúmenes y mapas conceptuales ayudan al entendimiento de la historia	-	11,7%	29,4%	58,8%
La historia se aprende mediante la asimilación de conceptos	5,9%	17,6%	66,6%	9,8%
La historia es interpretable	3,9%	70,6%	15,6%	9,8%

Se comprueba la más problemática de las hipótesis expuestas en este trabajo, que es que el alumnado entiende la historia como un cómputo de conceptos predeterminados. Los datos son alarmantes pues son más del 90% de los alumnos no entienden que la historia sea una construcción discursiva, ni que sean las interpretaciones globales realizadas por diversos paradigmas históricos. Esta asimilación que ha tomado el alumnado de cómo se articula la historia es precedida o causada por el aprendizaje-enseñanza expositivo conceptual.

Los problemas que hemos comentado en el *apartado 1.4* son que el alumnado pide un conocimiento acotado y, a esta demanda, el profesor corresponde con la síntesis o los mapas conceptuales de los contenidos mostrándose en las aserciones de la *tabla III*.

³⁷ Delval, *Los fines de la educación*, (1996)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

En definitiva, y teniendo en cuenta de que más del 73% del alumnado cree que la historia no es una interpretación sino una verdad absoluta, dispuesta a diferentes criterios, como se demuestra en la aserción de la hipótesis de la *tabla II* sobre la subjetividad de la historia.

2.2. Corroboración de las hipótesis

Se ha comprobado satisfactoriamente las hipótesis de que el sistema de aprendizaje-enseñanza basado en la concepción de una comprensión de los factores económicos y sociales, que es lo que quiere llevar a cabo este tipo de enseñanza, hace que el alumnado realice un aprendizaje basado en la memorización de los contenidos sin asimilarlos provocando su posterior olvido.

De igual modo, se comprueba que el sistema de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual no desarrolla un sistema de aprendizaje que ayude a desarrollar el pensamiento histórico en las aulas.

A continuación, en el siguiente apartado, se expondrán una serie de criterios y pautas con los que se desarrollará el pensamiento histórico en el alumnado. No pretendo fijar un sistema de enseñanza-aprendizaje categórico, metodológico y pautado, pues diversas investigaciones psicológicas sobre este tema lo han querido realizar, cayendo en el fracaso o no pudiendo comprobar la realización de sus objetivos³⁸.

Lo que realizaremos será una yuxtaposición entre lo que debe de ser el rol del profesor y el rol del alumnado, dando de forma consecutiva una serie de pautas, o modelos, sin descubrir las Américas, pues son metodologías muy utilizadas, pero que ayudarán a desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado. Estas pautas se basan en la frase de Gadamer: “La educación es educarse y formación es formarse”³⁹, que es en definitiva el aprendizaje-enseñanza realizado mediante la experiencia, y que en sin lugar a dudas, el modelo histórico para el desarrollo del pensamiento histórico se debe realizar mediante el contraste de fuentes, métodos de casos y puzle, y diversas enseñanzas basadas en el

³⁸ Pagès, «La formación del pensamiento social» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) p.154

³⁹ Gadamer, *Educación es educarse*, (2000)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

método hipotético-deductivo, obligando al alumno a asimilar antes que memorizar y a trabajar provocando en su propia inmanencia la concepción de lo que es la historia.

3. Modulo didáctico de aprendizaje-enseñanza

En el apartado anterior hemos presentado los diversos sistemas de enseñanza aprendizaje. Debemos, ahora, tener claro qué se entiende por aprendizaje y qué se entiende por enseñanza.

El aprendizaje es el proceso psicológico individual mediante el cual se adquiere unos determinados conocimientos. El aprendizaje es difícil de definir o catalogar pues diversos estudios, sobre todo realizados por la psicología conductista⁴⁰, están enfrentados en diversos discursos y problemáticas de cómo el alumnado adquiere estos conocimientos, no obstante, teniendo esto en cuenta, debemos de entender que cada persona adquiere diferentes grados de asimilación respecto a otras personas. Por esta razón, indicamos, siguiendo a Pagès y Santiesteban⁴¹, que estos estudios caen por su propio peso, pero por este mismo criterio Zaragoza⁴² nos explica que encuentra una amplia amalgama, entre alumnado de 16 años, que comprenden o tienen un alto grado de pensamiento formal frente a otros que simplemente se basan en la memorización mostrando una falta de comprensión hacia los contenidos.

No obstante, ya Vigostky en 1915, hablaba que la asimilación de un aprendizaje superior, es decir, la adecuación más precisa a su nivel de actividad⁴³ se realiza mediante la interiorización, y ésta, se aplica mediante la experiencia sobre determinadas acciones que adquiere el alumnado.

El sistema de enseñanza básicamente consiste en establecer la metodología con la que el alumno deberá desarrollar los conocimientos. Hemos visto que ha habido diversas enseñanzas en el aula de historia pero ninguna hace que le alumnado interiorice los

⁴⁰ Rivera, Forteza y Rivera, «La categoría acción en algunas teorías de aprendizaje», (2007)

⁴¹ Santiesteban, «Las competencias de pensamiento histórico», (2010)

⁴² Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989)

⁴³ Ideas de Vigostky extrapoladas de Rivera, Forteza y Rivera, «La categoría acción en algunas teorías de aprendizaje», (2007)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

contenidos y no tenga una percepción, como hemos visto la *tabla III*, de que la historia se articula mediante redes de conceptos.

La enseñanza consiste básicamente en que personas más versadas enseñen a los aprendices. En términos filosóficos lo podemos comparar a que el emisor del mensaje debe de preguntar al receptor mediante una hermenéutica o una mayéutica pero que no inculque el de su propio discurso⁴⁴. Por lo tanto, debemos pasar ahora hablar de la interacción que debe de haber entre profesor y el alumno.

3.1. El rol del profesor

El profesorado está condicionado por el currículo, pero también es el controlador del mismo, puede diseñar y realizar su eficacia según sus procedimientos, es decir, el profesor transmite un modelo de enseñanza partiendo de unos determinados valores, seleccionando unos temas, actitudes y procedimientos⁴⁵, con casi total libertad.

El pensamiento y la metodología que imparte el profesorado depende de si quiere o no favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado, pues parafraseando a Pagès: “el cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa”⁴⁶.

Debemos ser conscientes de que la generación del discurso histórico está sujeta a diversas formas de presentación que lo hacen más o menos comprensible o atractivo para el alumnado. Teniendo en cuenta los problemas del profesorado para desarrollar el pensamiento histórico en las aulas, definiré, siguiendo a Zaragoza⁴⁷, lo que debe de realizar el profesor para poder ejercer o desarrollar, de buen grado, el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

⁴⁴ Gadamer, *Verdad y método*, (2007)

⁴⁵ Pagès, «Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (2000)

⁴⁶ Pagès, «Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (2000) p. 213

⁴⁷ Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

La actividad del profesor debe ser una actividad moderadora y mediadora entre el sistema de aprendizaje-enseñanza y el alumnado. El profesor debe graduar las metodologías de trabajo con las fuentes y elaborar unos objetivos y competencias de pensamiento histórico. Para Zaragoza esto supone: “hacer que el alumno seleccione variables, interaccione con las variables, realice una formulación y una comprobación de las hipótesis... etc.”⁴⁸.

1.2. Rol del alumnado

He definido las funciones del profesorado mediador, ahora, las que definiré son las funciones del alumnado investigador. Para muchos autores, el instrumento de investigación en el alumnado es un eje crucial para el desarrollo del pensamiento histórico. Siguiendo estas proposiciones, el alumno deberá ejercer, según Zaragoza⁴⁹, seis principios para asimilar la concepción de historia y crear el aprendizaje mediante la experiencia:

1. Conocimientos del estado actual de la cuestión: discurso o discurso dominante sobre un tema determinado.
2. Planteamiento de una nueva cuestión, a partir de preocupaciones actuales, de los tópicos o estereotipos de nuestra cultura o de los intereses de los alumnos.
3. Formulación de una hipótesis.
4. Análisis de las fuentes disponibles, crítica y selección de las mismas.
5. Formulación de una metodología de trabajo, y trabajó con las fuentes.
6. Formulación de los resultados.

He desarrollado los criterios del emisor, profesor mediador, y del receptor, alumno investigador, pero la interacción entre ambos se tendrá que llevar a cabo mediante un proceso de investigación-acción.

⁴⁸ Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p. 171

⁴⁹ Zaragoza, «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente» en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p. 171

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

El proceso de investigación-acción, planteado por Elliot⁵⁰, se basa en planificar, actuar, observar y reflexionar, que es básicamente lo que debe de realizar el profesor mediador. En primera instancia, Elliot nos indica que tiene que haber un diagnóstico de la situación, es decir, el profesor mediador debe categorizar el contexto en que se encuentra el alumnado, saber por ejemplo, las capacidades o incapacidades que tiene el alumnado respecto a su aprendizaje. Realizado este criterio, acto seguido, el profesor mediador debe describir los hechos situacionales que le ayudarán a saber cómo quiere cambiar o mejorar el problema o los problemas de diversa índole, y esta idea también nos puede llevar a cambiar la comprensión de las ideas pretéritas sobre el proceso de investigación-acción. Una vez realizado esto, deberá desarrollar el plan de acción, que como he dicho está basado en las seis pautas establecidas por Zaragoza.

El profesor debe reflexionar sobre la espiral de acción-investigación que ha establecido, que en el caso de la historia es mediar entre las fuentes, los vestigios, los discursos históricos y la interacción y la aplicación del alumnado en ellos, es decir, ayudarle a establecer al alumnado su propio discurso histórico, sus propias interpretaciones.

Según Elliot, cuando la acción y observación del plan de acción tiene un diagnóstico negativo el profesor deberá realizar una reflexión y una replanificación sobre los objetivos, contenidos y procedimientos que ha querido establecer en la interacción entre el alumno y profesor en el proceso de investigación-acción. En definitiva, el proceso de investigación-acción es el análisis de las pautas metodológicas que hemos establecido *a priori* y que ayudarán en todo momento al profesor mediador a mediar entre los discursos y fuentes y el alumno investigador, es decir, guiar con planificación y solventar los problemas que pueden aparecer en el sistema de aprendizaje-enseñanza mediante la experiencia.

Por eso, ahora, se darán unas pautas pedagógicas o criterios realizados mediante actividades que deberá realizar el alumno para la asimilación o para el desarrollo del aprendizaje mediante la experiencia, pues este aprendizaje debe estar basado básicamente en lo que hemos dicho, y reiterado, sobre la oración tautológica de Gadamer: “la educación es educarse y la formación es formarse”⁵¹. Esta oración

⁵⁰ Elliot, *La investigación-acción en educación*, (1990)

⁵¹ Gadamer, *Educación es educarse*, (2000) p.11

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

tautológica en verdad quiere decir que el alumno deberá ejercer sus propios criterios a través del trabajo, por lo tanto, el profesor no deberá de ocuparse de los problemas que hemos citado en el *apartado 1.4* sobre realizar síntesis y las exposiciones de los conocimientos, sino que debe, como profesor mediador, desarrollar toda una serie de actividades y formas pedagógicas que ayuden al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado que es lo que se expondrá en los epígrafes siguientes.

1.3. La utilización de las formas pretéritas

El método expositivo conceptual tiende a un aprendizaje memorístico por parte del alumnado, y, como hemos visto en la fase de muestreo sobre las interpretaciones del alumnado, no entiende la concepción que he planteado sobre la historia.

Sin embargo, esta forma enseñanza-aprendizaje ha desarrollado pautas de aprendizaje que pueden ser útiles y válidas para el sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia. Debemos, o podemos, reconstruir estas formas de aprendizaje o adaptarlas al sistema que queremos aplicar para el desarrollo del pensamiento histórico en el aula.

1.3.1. La clase magistral

La clase magistral se basa en la exposición de los contenidos por parte del profesor. El profesor expone los contenidos y el alumnado es un mero espectador de los mismos, por esto, estos contenidos caerán en el olvido.

La primera fase del alumno investigador, que nos exponía Zaragoza, era que el alumno debería de tener una consciencia de lo que es el estado actual de los discursos históricos dominantes. Por esta razón, debemos de utilizar la clase magistral. La asimilación de estos contenidos para que más tarde el alumno los interiorice, se deberá, o se aconseja, realizarse mediante la clase magistral, ahora, debemos de tener en cuenta una serie de criterios para dinamizar o desarrollar mejor los contenidos del pensamiento histórico.

El profesor mediador debe de ser consciente de que la capacidad atención del alumno tiene su máximo nivel al comienzo de la clase, entendiendo que la composición de la lección es de 60 minutos, y siendo consciente de esto, el profesor mediador deberá

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

replantear su lección midiendo y categorizando los tiempos. Un ejemplo que se puede realizar es el expuesto en la siguiente tabla.

20 m.	Exposición de los contenidos.
15 m.	Actividades.
10 m.	Exposición de los diversos discursos planteados o de diversas hipótesis y conclusiones de las mismas, debates, actividades mediante la metodología del puzle...etc.
10 m.	Actividades

Para la exposición de contenidos el profesor deberá de tener en cuenta el grado de conocimiento con el que parte el alumno, tener conocimiento de sus ideas previas, conocimientos adquiridos, expectativas, etcétera.

Para Quinquer⁵², para que se desarrolle un clima favorable para el aprendizaje, el profesor mediador deberá de tener un ritmo de exposición sin intentar dar demasiada información, favoreciendo un clima que incite al alumno a crear diálogo y que se planteen cuestiones. El profesor mediador deberá de recapitular y contextualizar los contenidos⁵³. Y por último, realizará una serie de hipótesis para llegar a unas conclusiones y fomentar esta metodología en el alumnado, es decir, que el alumnado cree hipótesis para llegar a sus propias conclusiones.

1.3.2. El poder de la imagen

Una de las grandes herramientas pedagógicas que puede utilizar el profesor mediador es la imagen. En el transcurso de la clase magistral, y con la herramienta indispensable del libro de texto, podrá, a la vez que expone los contenidos, ejercer relaciones con las imágenes o podrá llamar así la atención del alumno, esto sin lugar a dudas le servirá al alumnado para asimilar y mantener los conocimientos adquiridos.

⁵² Quinquer «Estrategias de enseñanza los métodos interactivos» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (2000)

⁵³ Quinquer «Estrategias de enseñanza los métodos interactivos» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (2000) p. 105

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

El profesor mediador tiene un amplio abanico de imágenes y metodologías para aplicar la enseñanza-aprendizaje mediante la experiencia. Siguiendo los estudios de Martínez y Maqueda⁵⁴, podemos elaborar que la utilización de las imágenes como recurso pedagógico ayudará a despertar el interés del alumno, desarrollará una experimentación mediante la observación que ayudará a comprender un tema y facilitará la apreciación de un hecho.

Las imágenes son objeto que puede ser imprescindible para reforzar y asimilar un discurso, es decir, son un medio indispensable para la comunicación entre el receptor y el emisor. La fotografía puede servirnos para realizar también actividades del aprendizaje mediante la experiencia, no son solamente un elemento reforzador de la clase expositiva. Se pueden realizar diversas actividades, presentar una serie de fotografías para que cada alumno escoja una y justifique su elección, y acto seguido se podrá realizar un debate en que cada alumno deberá de ajustarse al rol de su imagen. Con esta técnica el alumno asimilará mejor el discurso y la variedad de ellos, mediante una forma dinámica del proceso de aprendizaje mediante la experiencia (*Véase anexo I*).

Diversos centros ya disponen de recursos TIC que nos ayudan a generar toda una serie de metodologías y recursos didácticos. Las diapositivas y transparencias ayudan considerablemente a la asimilación, memorización y consolidación del contenido didáctico. Para Martínez y Maqueda⁵⁵, las ilustraciones suscitan interés y despiertan la atención porque muestran con claridad la impresión de lo que se quiere mostrar y esto produce un fuerte impacto motivador. De igual modo, el cine puede ser un gran elemento del aprendizaje mediante la experiencia. El profesor mediador tiene una infinidad de criterios para seleccionar la filmografía, puede elegir películas para crear o suscitar debate, puede elegir películas que le ayuden a comprender los comportamientos o las pautas de un determinado momento histórico y nos puede servir, además, como una simple herramienta de asimilación para comprender un suceso acaecido.

1.3.3. Los mapas conceptuales

⁵⁴ Martínez y Maqueda, *La Historia y las ciencias Humanas*, (1989) p.241

⁵⁵ Martínez y Maqueda, *La Historia y las ciencias Humanas*, (1989) p.251

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Como hemos visto en el *apartado 1.5*, y hemos comprobado en la *tabla III*, los mapas conceptuales pueden hacer que el alumnado realice un aprendizaje plenamente memorístico creando una consciencia, como hemos verificado la *tabla III*, de que la historia es una composición de conceptos. Este recurso, sin embargo, si se aplica correctamente, puede ser de gran utilidad o puede servir como herramienta al modelo de enseñanza aprendizaje mediante la experiencia.

El profesor mediador deberá dar unas herramientas o unas metodologías para la construcción de organigramas. Una herramienta pedagógica para esto puede ser el método L2SER que es: lectura rápida, lectura lenta, subrayando y resumen. Este método puede ser clave para asimilación de contenidos y será el alumno el que construya su organigrama, el que se forme formándose. Al crear el alumno el organigrama creará consciencia de que la construcción conceptual es un cómputo ontológico extrapolado de uno o varios discursos históricos, rompiendo los resultados de la *tabla III*, y asimilando la historia como la definición de historia expuesta (*apartado 1.5*).

1.4. La empatía: la construcción de la conciencia histórico temporal y su representación

“El historiador no se evade nunca del tiempo de la Historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero”

Braudel (1958)⁵⁶

La consciencia histórico-temporal y la representación de la historia son competencias del desarrollo del pensamiento histórico. Ambos contenidos están intrínsecamente ligados, entendiendo que la consciencia histórica temporal tiene como objetivos desarrollar una concepción del tiempo histórico y la representación tiene como objetivo la comprensión de las pautas y factores de las sociedades del pasado. He separado estas categorías, pese a que algunos autores las encuadran juntas, porque los procedimientos de enseñanza mediante el método de aprendizaje, es decir, mediante la experiencia, se puede realizar en la enseñanza mediante herramientas didácticas diversas.

⁵⁶ Cita recogida de Asensio, Carretero y Pozo, «La comprensión del tiempo histórico», en Carretero, Pozo y Asensio, *Las enseñanzas de las Ciencias Sociales* (1989) p. 105

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

1.4.1. Generar consciencia histórico-temporal

La antigua enseñanza positivista no tenía problemas para la elucubración de la temporalidad, pues se basaba en la enseñanza plenamente cronológica. Los nuevos paradigmas, Annales y el Materialismo Histórico, han construido fracciones temporales ontológicas partiendo de los análisis e interpretaciones de sus respectivos autores. Desde el punto de la didáctica de la enseñanza-aprendizaje mediante la experiencia esto sería de una gran utilización pues relativizaría hasta los propios constructos temporales de Era, período, etapa, etc. Sin embargo, el modelo expositivo conceptual ha convertido estos contenidos en positivistas, perdiendo la racionalidad epistemológica de los paradigmas que los han creado⁵⁷.

Diversas investigaciones han desarrollado estudios para comprender la forma de aprendizaje de la temporalidad en el alumnado⁵⁸. Teniendo en cuenta los múltiples discursos, algunos muy dispares entre ellos, podemos precisar o considerar que el alumno comienza a crear consciencia del tiempo a una edad de 14 años. A esa edad, se obtiene una adquisición, desarrollo y madurez cognitiva.

Las herramientas didácticas expuestas en el apartado anterior ayudaran a asimilar y a retener los contenidos mostrados. La imagen puede ser de gran utilidad pues pueden mostrar, de manera directa, las diferencias temporales de las construcciones, vestuarios, tecnologías, etcétera.

El tiempo histórico es un constructo discursivo creado para explicar los cambios y permanencias del devenir humano⁵⁹. Debemos, como hemos dicho de manera reiterada a lo largo de este escrito, fomentar la concepción de historia de Jenkins. Cómo se expone, en tal definición, el pasado es construido desde nuestro presente. Para Pagès esto se contempla en el “futuro pasado”⁶⁰. Este “futuro pasado” permitirá establecer conexiones y aprender con mayor facilidad los mecanismos que rigen la temporalidad

⁵⁷ Pagès, «El tiempo histórico» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000)

⁵⁸ Carretero, Pozo y Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1989) y Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000)

⁵⁹ Pagès, «El tiempo histórico» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) p. 195

⁶⁰ Pagès, «El tiempo histórico» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) p. 198

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

histórica. Para realizar estas asimilaciones mediante el proceso de enseñanza aprendizaje el profesor mediador deberá de realizar, mediante el método del puzle, diversos grupos y problemáticas con la misma índole de los problemas del presente. Por ejemplo, un grupo tendrá imágenes, documentos y diversas fuentes de la crisis del 29, otro de la crisis del gobierno de Reagan y otro de la crisis actual. El alumno ejercerá mediante la herramienta de enseñanza o metodología del puzle una comparativa de los diferentes sucesos históricos, interiorizándolos y creando un grado de afectividad.

Es inevitable para la comprensión del tiempo histórico la utilidad de la cronología y periodización, pero ésta se puede obtener mediante el desarrollo de la representación histórica. Para Santiesteban⁶¹, la conciencia histórica está relacionada con pasado, presente y futuro desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo diferente, la interpretación de los cambios y continuidades y la orientación y la acción en la práctica. Es decir, el alumno automáticamente cuando sepa representar la historia, y tener un pensamiento crítico-reflexivo-histórico, creará una conciencia histórico-temporal y completará el desarrollo del pensamiento histórico.

1.4.2. La representación mediante la empatía

Es evidente que el tiempo histórico no se puede separar de la representación. No obstante, demos de entender la representación como la narración. Esta narración es la que compone el discurso histórico. Siguiendo a Santiesteban⁶², la narración es pura representación histórica y debe desarrollar las siguientes competencias: la competencia de la experiencia que es la habilidad de tener experiencias temporales; la competencia de interpretación que es la habilidad para interpretar y acortar las distancias entre pasado, presente y futuro; y por último, la competencia de orientación que es la habilidad para interpretar y articular las pautas humanas en el momento histórico. Para Santiesteban, estas tres competencias articulan la razón histórica.

Para diversos autores⁶³, la empatía histórica es la forma en que el alumnado entiende la historia. No obstante, la empatía es que el alumno llegue a comprender y apreciar las

⁶¹ Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010) p. 40

⁶² Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010)

⁶³ Carretero, Pozo y Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1989) y Martínez y Maqueda, *La Historia y las Ciencias Humanas*, (1989)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

pautas de la vida y situaciones del pasado para poder lograr una verdadera comprensión de la historia. Para Jenkins⁶⁴, esto es imposible, no se puede generar empatía por dos razones filosóficas y dos ideas prácticas, que resumiré. Las razones filosóficas se deben a que es imposible que mirando desde un contexto del presente al pasado se logre comprender la totalidad del razonar de la gente de otro contexto, y la segunda es que cuando uno realiza una mirada al pasado realiza un acto de traducción creando un discurso ontológico sesgado por dos líneas discursivas, estas líneas serían una traducción entre privacidades, es decir, una consciencia que se ha forjado en el presente no puede retornar al pasado o no comprenderla en su totalidad.

Las dos prácticas residen, la primera en que el historiador parte de asunciones epistemológicas, metodológicas e ideológicas, y la segunda es que el historiador debe recurrir a la literatura histórica, añadiendo más hilos discursivos, a su discurso, es decir, cuando el historiador quiere saber o conectar con la mente de Oliver Cromwell en realidad estará más conectando con la de historiadores como Elton.

Teniendo ya aclarado que el alumnado no puede generar una empatía histórica debemos crearle una efectividad histórica para que interiorice los contenidos de la materia. Estos lazos de interiorización se pueden enraizar mediante las metodologías de enseñanza de los modelos interactivos y las simulaciones.

También se pueden enraizar los lazos de interacción e interiorización mediante planteamientos o enseñanzas y metodologías de la historia local. Estas actividades que se pueden realizar mediante imágenes o fuentes despertarán el interés por la historia, dándole más utilidad, pues crearán un concepto de la historia cercana. Por esto, se recomienda al profesor mediador que siempre intente ejecutar los contenidos de la historia de lo particular a lo general, de lo próximo a lo lejano, de lo concreto a lo universal.

Para Quinquer⁶⁵, las simulaciones nos permiten reproducir o representar una situación real o hipotética. La simulación se compone de unas amalgamas de metodologías de

⁶⁴ Jenkins, *Repensar la Historia*, (2009) p.52

⁶⁵ Quinquer «Estrategias de enseñanza los métodos interactivos» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

aprendizaje, que el profesor puede utilizar, basándose todas en: “vamos a imaginar que...”. (Véase Anexo II).

Los videojuegos también son simulaciones, la diferencia respecto a las creadas por el profesor mediador es que aquí el alumno no se plantean el “imaginar que...”. Pues la realidad virtual nos ha dado la imagen ya planteada de lo que es el contexto hipotético. Los videojuegos (Véase Anexo III) pueden ser de una gran utilidad para la interiorización de los contenidos por parte del alumnado.

1.5. El alumno y las fuentes históricas

“El problema es el siguiente. He argumentado que nunca podremos conocer realmente el pasado; que no existen los «centros»; que no hay fuentes «más profundas» a las que recurrir para comprender los fenómenos correctamente: todo está a la vista”

Jenkins (2009)⁶⁶

Una vez establecido que el profesor mediador deberá ejercer sobre el alumnado una exposición de los contenidos y procurar que el alumnado los interiorice, el siguiente paso será procurar que el alumnado cree un pensamiento crítico-creativo en su discurso.

Lo más importante que debe de realizar el profesor mediador es establecer las diferencias entre fuentes primarias y secundarias. El alumnado debe de interiorizar que las fuentes primarias son vestigios del pasado que ayudan o sirven de justificación o argumento a la construcción del discurso histórico, mientras que las fuentes secundarias son discursos históricos ya realizados que ayudan a justificar o contradecir diversos discursos históricos⁶⁷. Esta es la idea fundamental para que el alumnado asimile qué es la historia, pues bajo esta idea subyace todo el pensamiento histórico que debe el profesor mediador de impartir según esta obra. El profesor mediador puede introducir estas asimilaciones mediante actividades que tengan fuentes primarias y unas secundarias y, mediante una comparación o un cómputo de preguntas, el alumnado las asimilará mediante el trabajo de estas. Tal realización es la pura inmanencia del desarrollo del aprendizaje mediante la experiencia.

⁶⁶ Jenkins, *Repensar la Historia*, (2009) p. 62

⁶⁷ Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010)

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

1.5.1. El alumno investigador y la representación de las fuentes

Para varios autores⁶⁸, todas las competencias que hemos citado se pueden conglomerar en tres tipos de procesos: la lectura y el tratamiento de las fuentes; la confrontación de diferentes interpretaciones históricas; y la comprensión sobre el proceso de construcción histórica.

El profesor mediador debe presentar toda una serie de fuentes para apoyar los contenidos mostrados en el libro de texto. De igual manera, el profesor mediador expondrá una serie de procedimientos o metodologías para que el alumnado investigador pueda desarrollar el aprendizaje de comprensión de los diversos textos. Debemos ser conscientes de que si se han seguido las pautas que se han ido marcando el alumnado habrá interiorizado y comprendido las diferentes temporalidades históricas, por lo tanto, obtendrá un lazo afectivo por algún determinado sesgo histórico. Este lazo afectivo logrará que el alumno empiece a plantearse demandas y cuestiones sobre un determinado acaecer o proceso. Es aquí, cuando el profesor mediador debe de guiar o convertir estas demandas y cuestiones en la realización de hipótesis. Para fomentar o utilizar una metodología que plantee una enseñanza motivadora y dinámica se puede realizar mediante el método del caso.

El método del caso ayudará al alumno investigador a plantearse unas hipótesis y comprobarlas o corroborarlas mediante las fuentes. El método del caso (*Véase Anexo IV*) se realizará mediante la organización en grupo, que ayudará a despertar el interés del alumno y le proporcionará participación y protagonismo en la construcción histórica.

La confrontación de las interpretaciones históricas es fundamental para que el alumno comprenda el proceso constructivo de la historia. El profesor mediador debe presentar diferentes modelos históricos sobre un mismo proceso o temporalidad histórica. De esta manera, el alumno comprenderá definitivamente el cómo y el para qué de la historia. Las interpretaciones de las fuentes históricas para el desarrollo del pensamiento histórico son un enclave esencial, pues citando a Santiesteban⁶⁹:

⁶⁸ Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010)

⁶⁹ Santiesteban, «La formación de competencias de pensamiento histórico», (2010) p. 50

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades; genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; presenta aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos; facilita la motivación del alumnado y esto hace que entren con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina; que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina; ponen en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual o libro de texto; permite contemplar aquello que pasó en una especie de estado natural y pone en contacto directo al alumnado con el pasado (...)

Estos enfoques dados por Santiesteban son, en definitiva, los objetivos que hemos presentado en el módulo teórico, analítico y didáctico. En definitiva he querido presentar que el alumnado no realiza un aprendizaje crítico-creativo a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje expositivo conceptual sino que se basa en la memorización. Para que el alumno consiga un aprendizaje crítico-creativo, es decir, para que desarrolle el pensamiento histórico, debe de comprender el cómo y el para qué de la historia.

Los métodos de enseñanza expuestos se basan en que el alumno trabaje con las fuentes y conflictos históricos de una manera participativa. Para concluir, el alumno investigador debe de trabajar, ser partícipe del devenir y la construcción de la historia y el profesor mediador solamente tiene que guiarlo, pues mediante el trabajo se crea la experiencia, mediante la experiencia se crea el conocimiento y mediante el conocimiento se crea el saber.

Conclusiones

1. El alumnado entiende que la historia es un conocimiento absoluto e inalterable. Entiende que la historia está construida a través de un serial de conceptos y no es capaz de asimilar el discurso histórico.
2. El método expositivo conceptual ha demostrado que su aprendizaje se realiza de forma memorística, realizando en el alumnado el olvido discursivo. Este sistema de enseñanza-aprendizaje es incapaz de desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico-constructivo, es decir, es incapaz de desarrollar el pensamiento histórico.

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

3. La utilización de las fuentes históricas en la clase de historia son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico. Debemos de utilizar diversos recursos didácticos para ayudar a desarrollar en el alumnado una asimilación y una comprensión de los discursos y una afectividad hacia los mismos.
4. El profesor debe de convertirse en un profesor mediador para guiar al alumno investigador, para que éste no solamente sea un espectador del discurso histórico sino que lo construya. Con esto será consciente de qué es la historia y de cómo se genera.
5. La mayor conclusión que puedo sacar de toda esta investigación es eliminar la concepción de que la historia solamente se estudia. Debemos de enseñar el gran poder de la historia que es poder de relativizar, argumentar y justificar casi la totalidad de los discursos de nuestro panorama social.

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Anexos

Anexo I: Actividad sobre las imágenes



Tema: La sociedad Romana

Nivel: 1º ESO

Objetivo: Asimilación de los contenidos e identificar el nivel expositivo del alumnado.

Cuestiones:

Cada alumno/a deberá de escoger una de las siguientes imágenes. Deberá de exponer cuales creen que son las funciones y tareas que tiene su personaje durante una semana.

Concluyendo esto, expondrá ante sus compañeros lo que ha realizado su personaje.

Al acabar la exposición el alumno/a dará al profesor/a las cosas que ha hecho su personaje por escrito.

Fuentes de las imágenes: Exportadas de la red

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Anexo II: Actividad sobre la simulación

Tema: La reforma protestante

Nivel: 4º de ESO

Objetivos: Crear un lazo de afectividad con los personajes de la época. Desarrollar la creatividad histórica. Fomentar el trabajo en grupo.

Para que el lector tenga una mejor idea de lo que son las actividades de simulación la he extraído de Quinquer «Estrategias de enseñanza los métodos interactivos» en Benejan y Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, (2000) p. 112-113. La actividad consiste en que se exponen dos textos uno de Guy du Faur de Pilbrac (1573) y el otro de Luc Gezkofler (1550-1620). Presentándose así la actividad:

¿Y si en aquella época hubiera habido debates que hoy día se realizan en televisión entre personajes de opinión diferentes? Imagina...eres un periodista y has invitado a los autores de los textos algunos días después del 24 de agosto de 1573.

Cada grupo de tres alumnos definirá los temas de discusión basándose solamente en los argumentos contradictorios q podáis extraer de los dos texto. Dos personas representaran a Guy du Faur de Pilbrac y a Luc Gezkofler, el resto de la clase participará realizando preguntas a ambos.

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Anexo III: Actividad de simulación interactiva

Tema: La sociedad Romana

Nivel: 4º de Eso⁷⁰

Objetivos: Crear un lazo afectivo con la época y desarrollar la competencia de representación histórica.

Cada grupo cooperativo (3 alumnos/as) ejercerá o realizará la construcción de una ciudad, a su elección, en el juego *Imperium Civitas III*. En la construcción de la ciudad deberéis de llegar a tener tres villas patricias y la construcción de un anfiteatro.

Debéis presentar por escrito cuáles son las funciones laborales de los patricios, plebeyos y esclavos, cuáles son las necesidades que os demanda cada clases sociales y como se articula el funcionamiento de la ciudad. Se deberá de presentar, junto a una breve reflexión de las diferencias y similitudes entre la ciudad romana y la ciudad actual, por escrito al profesor/a.

⁷⁰ Se es consciente de que en 4º de ESO no hay contenido referidos a la edad clásica, pero es un mero ejemplo para que el profesor mediador pueda ejercer o plantear la actividad.

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Anexo IV: Actividad mediante el método del caso

Contenido Transversal: El mantenimiento del patrimonio histórico

Nivel: 4º de ESO

Objetivos: Utilización de las fuentes y fomentar que el alumno cree hipótesis y conclusiones

El Palacio del Almanzora, en la localidad de Cantoria, está en unas condiciones paupérrimas de conservación. El ayuntamiento se plantea demolerlo debido a que los costes de restauración son muy altos para el rendimiento productivo que pueda tener el monumento. El problema está, en que una amplia parte de la población quiere mantenerlo como un monumento histórico de su ciudad. El ayuntamiento no quiere que sus votantes miren con malos ojos las medidas que pueda tomar.

Cada grupo cooperativo (compuesto por 4 alumnos/a) debe de analizar la situación y justificar si el monumento puede ser rentable para el municipio. Disponéis de un dossier con artículos de prensa y artículos sobre la conservación del patrimonio histórico. Además deberéis de buscar información en la biblioteca sobre el palacio para argumentar su salvación.

Debéis presentar vuestras conclusiones por escrito y en el pleno del ayuntamiento. Después realizaremos un debate sobre las percepciones de vuestra investigación y acción sobre el caso presentado.

Bibliografía

- ALTAMIRA, *La enseñanza de la Historia*, Akal, Madrid, 1977
- BENEJAN y PAGÉS, (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Horsori, Barcelona, 2000
- CARRETERO, POZO y ASENSIO, (Coord.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989
- CROIX, *La lucha de clases en el mundo griego antiguo*, Crítica, Barcelona, 1988
- DELVAL, *Los fines de la educación*, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 1996
- ELLIOT, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990
- GADAMER, *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 2007. *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000
- GIMENO, *La educación que aún es posible*, Morata, Madrid, 2005
- JENKINS, *Repensar la historia*, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 2009
- MARTÍNEZ y MAQUEDA, *La Historia y las Ciencias Humanas*, Istmo, Madrid, 1989
- RIVERA, FORTEZA y RIVERA, «La categoría de acción en algunas de las teorías del aprendizaje» *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 42, Nº. 5, 2007
- SANTISTEBAN, «La formación de competencias de pensamiento histórico», *Clío & Asociados*, p. 34-56, nº14, 2010. «Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana», *Aula*, Nº 187, 2009
- SORIANO, (Coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*, La Muralla, Madrid, 2001
- RORTY, *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona, 2011

El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje

Documentación y recursos

- *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 5-1-2007)*
- *Imperium Civitas III*, Haimont games, FX, 2008